

LEERKRACHTENPARTICIPATIE EN SCHOOLBELEID

Een appreciatie door directie en leerkrachten

*Jef C. Verhoeven**

Reeds sedert de jaren 1980 is er in Vlaanderen een proces van decentralisatie aan de gang. Bepaalde delen van macht en verantwoordelijkheid in het onderwijs werden van de centrale overheid overgeheveld naar de lokale school. Dit ging gepaard met het terbeschikking stellen van middelen aan de lokale school, ofschoon de nationale overheid door de lokale scholen dikwijls wordt verweten hen van veel te weinig middelen te hebben voorzien. Hoe dit in Vlaanderen concrete vorm kreeg, werd reeds meermaals onderzocht en beschreven (DEVOS, VANDENBERGHE, VERHOEVEN, 1989; VERHOEVEN, VANDENBERGHE, 1989; MAHIEU, 1989; BEULENS, DEVOS, 1992). Sedert deze laatste studies is er op het vlak van de institutionele lokale inspraak heel wat veranderd. Het in werking treden van de lokale onderwijsraden in het gemeenschapsonderwijs (vanaf 1 april 1991) en de participatieraden in het gesubsidiëerd onderwijs (sedert 31 mei 1992) hebben een directere vorm van inspraak van de schoolleden mogelijk gemaakt en hebben de decentralisatie tot nieuwe ontwikkelingen gebracht. Deze bijdrage zal deze nieuwe beheersinstrumenten niet bespreken, maar zich bezig houden met de appreciatie die directie en leerkrachten gaven aan de lokale beheersinstrumenten voor de invoering van de lokale schoolraden en participatieraden. Samen met een decentralisatieproces ontwikkelde zich immers een democratiseringsproces, d.w.z. schoolbeleid was niet langer de verantwoordelijkheid van de directie alleen, maar leerkrachten werden meer en meer betrokken bij het schoolbeleid. De raden die hier worden bestudeerd zijn dus de raden die in secundaire gemeenschapsscholen en vrije scholen bestonden

vóór de oprichting van de nieuwe participatiestructuren. Deze oude raden functioneren dus nog steeds, zij het nu uiteraard binnen nieuwe vormen van besluitvorming. Maar aangezien we in een recent onderzoek vaststelden dat de directie de oude vormen van besluitvorming nog steeds erg belangrijk vindt, blijft het de moeite om te onderzoeken hoe leerkrachten en directie deze raden appreciëren (VERHOEVEN, GHEYSEN, 1993).

In deze bijdrage zetten we de volgende stappen. In een eerste paragraaf onderzoeken we kort waarom de inspraak van leerkrachten in de school wordt gestimuleerd. Vervolgens gaan we na hoe leerkrachten in het recente verleden op deze nieuwe participatiemogelijkheden reageerden. Vervolgens geven we het onderzoeksontwerp van deze studie. Daarna volgt een analyse van de appreciatie van de participatieraden door leerkrachten en de directie en worden beide standpunten vergeleken.

I. LEGITIMATIES VAN INSpraak

Een eerste belangrijke legitimatie voor de uitbreiding van de inspraak is te vinden in de democratiseringstrend die hierboven reeds beschreven werd. Inspraak in het beleid dat de levenswijze van de leden van de organisatie bepaalt, is hiervan een uiting. In het onderwijs werd dit proces de laatste decennia door tal van drukingsgroepen, zoals vakbonden en ouderverenigingen, gestimuleerd en het werd door de nationale onderwijsbeleidsvoerders erkend en in een bepaalde vorm gegoten.

Niet enkel was inspraak in het onderwijsbeleid een punt van rechtvaardigheid. Ook vanuit de onderwijskunde kreeg de idee van inspraak van de leerkrachten steun. Vooral in het onderzoek naar de effectiviteit van scholen kreeg dit punt enige aandacht. De idee groeide dat in scholen waarin leerkrachten sterk participeerden aan het schoolbeleid dit een positieve invloed zou hebben op de schooleffectiviteit. Hierbij mag nochtans niet vergeten worden dat schooleffectiviteit een begrip

* Jef C. VERHOEVEN is gewoon hoogleraar aan de K.U. Leuven en leidt aldaar het *Centrum voor Theoretische Sociologie en Onderwijssociologie*. Hij publiceerde verschillende boeken, alsook artikels in binnenlandse en buitenlandse tijdschriften over theoretische sociologie en onderwijssociologie.

De auteur dankt Joeri VANCOILLIE voor de kritische lezing van dit stuk.

is dat zeer verschillende invullingen krijgt en dat er bijgevolg scherp moet worden toegekeken met welk aspect van de schooleffectiviteit de leerkrachtenparticipatie wordt verbonden.

C.S. ANDERSON (1982: 400), E. LUGTHART e.a. (1989: 107-110), D. REYNOLDS (1992: 11-12) en D.U. LEVINE (1992: 30) vonden in een aantal onderzoeken een bevestiging van de these dat een goed ontwikkelde leerkrachtenparticipatie aan het schoolbeleid samen gaat met goede studieresultaten van de leerlingen.

Dit positieve beeld moet echter op basis van ander onderzoek gerelativeerd worden. M. RUTTER e.a. (1979 (1987): 135-138) stelden in Engeland vast dat de resultaten van de leerlingen beter waren in scholen waar de beslissingen vooral werden genomen door een middenkader, nl. een kleine groep van ervaren leerkrachten, het hoofd van het departement en de klasdirecteur. Zij hadden echter ook enige aanwijzing dat wanneer in scholen waar dit middenkader aandacht had voor de opvattingen van de andere leerkrachten de leerlingen betere resultaten behaalden, een standpunt dat trouwens door REYNOLDS en REID (1985: 192) gedeeld werd.

Op basis van eigen onderzoek in Vlaanderen kwamen wij tot gelijkaardige relativerende vaststellingen (VERHOEVEN e.a., 1992: 466-471, 492-495, 508-511). Met behulp van multi-level analyse werd het duidelijk dat scholen waar de leerkrachten gemiddeld een hogere waardering hadden voor het functioneren van de participatieraden de leerlingen van het eerste jaar geen betere testresultaten voor Nederlands of wiskunde vertoonden. Deze relatie ontbrak niet enkel voor de testresultaten, maar eveneens voor het welbevinden van de leerlingen. Scholen waar leerkrachten gemiddeld een hogere waardering hadden voor het functioneren van de participatieraden werden helemaal niet bevolkt door leerlingen die gemiddeld hoger scoorden voor welbevinden. Dezelfde vaststellingen werden gemaakt voor de relatie tussen het gemiddeld oordeel van de leerkrachten over de onmisbaarheid van de participatieraden voor de kwaliteitsbescherming van het onderwijs enerzijds en de testresultaten voor Nederlands en wiskunde en het welbevinden van de leerlingen anderzijds. Wel kon uit de berekeningen de conclusie worden getrokken dat hoe groter gemiddeld de spreiding van het oordeel van de leerkrachten over de onmisbaarheid van de schoolraden voor de bescherming van de onderwijskwaliteit was, des te hoger in het eerste leerjaar de gemiddelde resultaten voor Nederlands en wiskunde waren. Hieruit kan men in feite concluderen dat het niet zo belangrijk is voor de studieresultaten van de leerlingen dat leerkrachten in een school allemaal dezelfde opvatting hebben over het nut van de participatieraden.

Zonder enige betekenis is deze participatie van de leerkrachten aan de besluitvorming nochtans niet, zoals S.J. ROSENHOLTZ (1989: 46-49) suggereert. Zij stel-

de in haar onderzoek immers vast dat een grotere deelname van de leerkrachten aan de besluitvorming in de school gepaard gaat met meer collegiale samenwerking tussen de leerkrachten. Op die wijze wordt een belangrijk forum gecreëerd waar leerkrachten kunnen komen tot overleg, het bespreken van gemeenschappelijke doelen, het oplossen van problemen en dergelijke. En het is dit laatste dat een positief effect heeft op de studieresultaten van de leerlingen. Deze laatste vaststelling konden wij trouwens ook in Vlaanderen doen: wanneer leerkrachten in een school hun collegiale samenwerking gemiddeld hoog inschatten dan gaat dit gepaard met gemiddeld hoge resultaten voor Nederlands en wiskunde bij de leerlingen (VERHOEVEN e.a., 1992: 466-470). Wij vonden dit verband evenwel niet terug voor het welbevinden. Wel wanneer er rekening werd gehouden met de inschatting van de collegialiteit tussen leerkrachten door de directie (VERHOEVEN e.a., 1992: 478, 486, 510). Hoe hoger zij deze collegialiteit inschatten, des te hoger scoorden de scholen qua gemiddeld welbevinden van de leerlingen en dit zowel in het eerste jaar in het begin en op het einde van het schooljaar, als in het zesde jaar, doch hier enkel op het einde van het schooljaar (VERHOEVEN e.a. 1992: 478, 486, 510). Het zou deze collegialiteit zijn die volgens ROSENHOLTZ (1985: 374) bevordert wordt door de deelname van de leerkrachten aan de besluitvorming (zie ook REYNOLDS, 1992: 14). Hieruit zou volgens haar een sterkere betrokkenheid bij de leerkrachten ontstaan op de doelen van de scholen als ook een grotere inspanning om de didactiek beter aan te passen aan de leerlingen. Deelname van de leerkrachten aan de besluitvorming zou dus onrechtstreeks de schooleffectiviteit beïnvloeden.

Dit voert ons naar de tweede vraag, nl. hoe stonden in het recente verleden leerkrachten en directie tegenover de deelname van leerkrachten aan de besluitvorming in de scholen?

II. DEELNAME AAN EN EVALUATIE VAN DE PARTICIPATIERADEN IN HET RECENTE VERLEDEN

In 1977 vroegen wij in een steekproef van 396 leerkrachten in 70 scholen, zowel vrije als gemeenschapsscholen, hoe groot zij hun invloed inschatten op veertien domeinen van schoolbeleid (VERHOEVEN, 1982a, 32; 1982b, 206). Daarenboven werd hen gevraagd welk niveau van inspraak zij wensten op elk van deze domeinen. De eerste index had een waarde van 0 tot 25. 65% van de leerkrachten haalden een score die lager was dan 13. Hieruit blijkt dat de directies nog het meest te zeggen hadden op deze domeinen. Het werd daarenboven duidelijk dat leerkrachten niet in alle domeinen even geïnteresseerd waren. De meeste interesse hadden zij voor beslissingen in verband met didacti-

sche werkvormen, de organisatie van buitenschoolse activiteiten, de organisatie van de klasseraad, de keuze van de handboeken en de evaluatiecriteria.¹ Dit zijn bijna uitsluitend pedagogische domeinen. Hun interesse was veel geringer voor domeinen van schoolorganisatie, zoals de keuze van het schoolhoofd en de benoeming en de afdanking van leerkrachten. Daarnaast onderzochten we of er een discrepantie was tussen het niveau van inspraak dat de leerkrachten op dat ogenblik hadden en het niveau dat zij wilden. Wanneer deze discrepantie groot was, spraken we van gedepriveerde leerkrachten. Ongeveer 40% van de leerkrachten verkeerden in deze toestand. Leerkrachten verlangden dus duidelijk naar meer inspraak.

Tien jaar later, in 1987, organiseerde MAHIEU (1989) een survey in 8 vrije scholen en stelde ongeveer dezelfde vragen aan 478 leerkrachten. Hij kwam tot gelijkaardige vaststellingen. Leerkrachten waren ook toen het meest geïnteresseerd in het pedagogische beleid. Tevens berekende hij dat de deprivatie van de leerkrachten wat de deelname aan het schoolbeleid betreft, groot was: hij berekende een veel hoger cijfer van deprivatie van de leerkrachten, nl. 91% tegenover slechts 40% (MAHIEU, 1989, 51). Daarenboven stelde hij, in tegenstelling met ons eigen onderzoek, vast dat de deprivatie van de leerkrachten op het vlak van het schoolorganisatiebeleid hoger was dan op het vlak van het pedagogische beleid.

Het is interessant om na te gaan of er doorheen de tijd enige verandering kan worden vastgesteld op het vlak van het verlangen van leerkrachten om deel te nemen aan de besluitvorming inzake schoolbeleid. Met het beschikbare materiaal is dit niet eenvoudig omdat de vragen en de antwoordcategorieën in de onderzoeken niet dezelfde zijn. Met behulp van eigen onderzoek en het onderzoek van VAN HOOREWEGHE (1991, 85) kunnen er wel enkele aanduidingen worden gegeven. In 1977 stelden wij vast dat 25% van de leerkrachten geen inspraak wilden bij het opstellen van het lesrooster (VERHOEVEN, 1982b, 206); in 1990 was dit cijfer gedaald tot ongeveer 8% (VAN HOOREWEGHE, 1991, 85). De aankoop van didactisch materiaal werd in 1977 door 16% van de leerkrachten afgewezen als hun domein van besluitvorming, in 1990 was dit cijfer gedaald tot 7%. Andere domeinen veranderden haast niet wat betreft belangstelling van de leerkrachten. Zo bijvoorbeeld weigerden in 1977 74% van de leerkrachten inspraak bij de benoeming van collega's en in 1990 was dit cijfer 78%. Leerkrachten wilden in 1990 dus wel meer deelnemen aan de besluitvorming dan tien jaar geleden, maar zij wilden niet op elk domein evenveel inspraak.

III. HET ONDERZOEKSONTWERP

In 1990 peilden we opnieuw in 23 vrije en gemeenschapsscholen bij de directie en bij 1.058 leerkrachten

naar hun oordeel over de deelname aan de besluitvorming in de school. Bij de keuze van de 23 scholen werd erop toegezien om een theoretisch-representatieve steekproef van de secundaire gemeenschapsscholen en vrije scholen samen te stellen. Hierbij werd er rekening gehouden met een aantal variabelen die inzake schoolbeleid betekenis zouden kunnen hebben. Dit waren de variabelen: het net, het onderwijstype, het onderwijsaanbod, de schoolgrootte en de sekseratio van de leerlingen in de school. Tevens werd erop gelet dat de directie minstens twee jaar ervaring had. Oorspronkelijk hadden we 25 scholen gecontacteerd. Doch twee scholen haakten af tijdens het onderzoek.²

De directie werd persoonlijk geïnterviewd met behulp van een gestructureerde vragenlijst. Daarenboven werd hen gevraagd zelf nog een vragenlijst in te vullen met een aantal data over de school. Aan de leerkrachten werd een vragenlijst opgestuurd met het verzoek deze ingevuld terug te sturen. Indien er na drie weken nog geen antwoord was, werd er opnieuw een vragenlijst gestuurd met een nieuw verzoek en de vermelding dat er eventueel een interviewer de vragenlijst zou komen ophalen indien we na een bepaalde datum nog geen antwoord zouden ontvangen hebben. Op die wijze bereikten we 67% van de leerkrachten in deze scholen.

Aangezien deze bijdrage de bedoeling heeft te beschrijven welke schoolkenmerken en persoonskenmerken van de directie en de leerkrachten samengaan met een bepaalde visie op de participatieraden en de wensen die leerkrachten hebben om deel te nemen aan de besluitvorming in de school beperken wij de beschrijving tot deze variabelen. Eerst bespreken we de afhankelijke variabelen.

Ten eerste vroegen wij leerkrachten en directies naar hun oordeel over de werking van de verschillende inspraakraden. Op een vijf-puntenschaal (gaande van 0 = zeer slecht tot 4 = zeer goed) moesten zij zich uitspreken over de *kwaliteit van de werking van de bestaande organen*. De lijst van de te beoordelen raden werd in de vragenlijst aangeboden. Dit waren voor elk

1. Dit fenomeen werd ook in vele onderzoeken vastgesteld in Engeland en de VSA (zie ROSENHOLTZ, 1985: 373; CORCORAN, 1985: 88; MOTIMORE e.a., 1988: 225).
2. De data van deze bijdrage maken deel uit van een ruimer onderzoek waarin gezocht werd naar de relatie tussen schoolbeleid zoals dit gepercipieerd wordt door de directie en de leerkrachten enerzijds en de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs gemeten bij de leerlingen van deze scholen anderzijds. Dit project stond onder de leiding van J.C. VERHOEVEN, R. VANDENBERGHE en J. VAN DAMME en werd gefinancierd door het F.K.F.O. (ministerieel initiatief) onder de titel *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs* (contract 89.15).

net: de bestuurscommissie, de kwalificatiecommissie, de klasseraad, vakwerkgroepen, thematische werkgroepen en de leraarsvergadering. Daarenboven voor het vrije net: de directieraad, de ondernemingsraad en het comité voor veiligheid, gezondheid en verfraaiing. In het gemeenschapsonderwijs werd ook gepeild naar het basisoverlegcomité, het pedagogisch college en het schoolcomité. Deze gegevens werden herleid tot één index, variërend van 0 tot 1 ($\alpha=.78$).

Vervolgens werd er onderzocht hoe hoog de *onmisbaarheid van deze raden voor de bewaking van de onderwijskwaliteit van de school* werd ingeschat. Hierbij werd dezelfde lijst van raden als hierboven voorgelegd. Ook deze variabele werd uitgedrukt in cijfers gaande van 0 tot 1 ($\alpha=.78$).

Ten slotte werd er onderzocht in hoeverre de leerkrachten daadwerkelijk *wensen te participeren aan het schoolbeleid*. Hierbij werd een onderscheid gemaakt tussen de *besluitvorming over beheer en organisatie van de school* en de *besluitvorming over onderwijskundige aangelegenheden*. Tot de eerste categorie behoren: de aanwerving, de benoeming en de afdanking van het personeel, het maken van afspraken met andere scholen, de verdeling van de leeropdrachten, de verdeling van het schoolbudget, de opbouw van het schoolimago, de oprichting van nieuwe studierichtingen en het urenpakket. Onder de *onderwijskundige topics* werden de volgende punten gerangschikt: de keuze van het didactische materiaal, het maken van afspraken over de navorming, het opstellen van het huishoudelijke reglement, het opstellen van het lessenrooster en de klasverdeling van de leerlingen. Al deze gegevens werden in twee indexen uitgedrukt die varieerden van 0 tot 2, één voor de wenselijkheid van deelname aan organisatie en beleid en één voor de wenselijkheid van deelname aan de onderwijskundige domeinen ($\alpha=.85$). Deze indexen variëren van helemaal geen interesse, naar de wens naar de mogelijkheid om informatie te krijgen en advies te geven, naar een wens tot meebeslissen. Deze gegevens van de leerkrachten konden op hun beurt vergeleken worden met de visie van de directie op de wijze waarop en de frequentie waarmee zij de leerkrachten bij het besluitvormingsproces betreft. De directie sprak zich hier dus niet uit over de wenselijkheid van een bepaald leerkrachtengedrag, maar over de wijze waarop zij vond dat leerkrachten bij de besluitvorming betrokken waren.

Naast deze afhankelijke variabelen werden een aantal onafhankelijke variabelen in het onderzoek betrokken. Enerzijds werden hier kenmerken gebruikt die verbonden zijn met de persoon van de leerkracht (leerkrachtenkenmerken) en de directie en anderzijds werden er kenmerken gebruikt die iets vertellen over de school als groep (schoolkenmerken). De leerkrachtenkenmerken laten toe een zicht te krijgen op de betekenis van bepaalde positionele kenmerken van de leer-

krachten voor hun interpretatie van het belang van de participatieraden. De schoolkenmerken informeren ons over de structurele factoren die het functioneren van de overlegorganen kunnen beïnvloeden en bijgevolg ook de interpretatie ervan door de leerkrachten en de directie. Bijvoorbeeld kan het net waartoe de school behoort belangrijk zijn omdat de beleidsstructuur van de netten verschillend is. Het is mogelijk dat hierdoor de participatie anders beleefd wordt. Ook de schoolgrootte vormt een interessante variabele. In grote scholen kan de sociale afstand tussen leerkrachten en directie groter zijn dan in kleine scholen. In deze context is het mogelijk dat de overlegorganen door leerkrachten en directie verschillend worden ingeschat in grote dan in kleine scholen. Enkel onderzoek kan hierop een antwoord geven.

De volgende leerkrachtenkenmerken werden onderzocht: het geslacht, de leeftijd, hun onderwijservaring, de arbeidssituatie (voltijds of deeltijds), het gedoeerde vak (algemene of technische vakken of een combinatie), het behaalde diploma en hun statuut (tijdelijk, vastbenoemd, gereffecteerd of mengvorm).

In dit onderzoek werden enkel de volgende schoolkenmerken onderzocht: het net, het type, het aanbod (ASO, TSO, enz.), de structuur (middenschool, scholen met verschillende graden), de schoolgrootte, de geslachtsratio van de leerlingen in de school (meer jongens dan meisjes, middengroep, meer meisjes dan jongens), de geslachtsratio van de leerkrachten in de school (meer mannen dan vrouwen, middengroep, meer vrouwen dan mannen), de proportionele verdeling van de leerkrachten volgens hun arbeidssituatie (minst deeltijdsen, middengroep, meest deeltijdsen), de proportionele verdeling van de diploma's van de leerkrachten in de school (meest universitaire, middengroep, minst universitaire), de proportionele verdeling van de leerkrachten volgens hun statuut in de school (meest vastbenoemden, middengroep, minst vastbenoemden), de proportionele verdeling van de leerkrachten naar leeftijd (oudste corps, middengroep, jongste corps), de proportionele verdeling van de leerkrachten naar onderwijservaring van de leerkrachten (meest ervaring, middengroep, minst ervaring), de leeftijd van de directie, het geslacht van de directie en de ervaring van de directie.

Achtereenvolgens bespreken we de opvattingen van de leerkrachten en de directie, om ze daarna te vergelijken. Voor vier afhankelijke variabelen wordt er onderzocht of er enig verband was tussen deze variabelen en bepaalde leerkrachten- en schoolkenmerken op schoolniveau. Het is niet de bedoeling om alle verbanden hier te bespreken; enkel wanneer er een significant verband wordt gevonden tussen de onafhankelijke en de afhankelijke variabele zal er melding van worden gemaakt en zullen de cijfers in de tabellen worden opgenomen. Deze significante verbanden zullen getoetst worden op schijnbaarheid. Dit gebeurt op het niveau

Tabel 1. Significante verbanden tussen school- en leerkrachtenkenmerken en participatie in de besluitvorming, gepercipieerd door de leerkrachten³

Schoolkenmerken	Oordeel over werking participatieraden	Onmisbaarheid van participatieraden	Wens tot deelname besluitvorming beheer en organisatie	Wens tot deelname onderwijskundige besluitvorming
Type	$R^2=.32$ / $p=.02$ type 1+2 > type 1 .73 > .63 type 1+2 > type 2 .73 > .61			
Structuur -middenschool -1&2 graad -bovenbouw -drie graden				$R^2=.45$ / $p=.008$ 1+2graad > MS 1.45 > 1.12 1+2graad > 3 gr. 1.45 > 1.09
Grootte (aantal leerlingen) < 300 leerlingen ≥300 lln-<400 lln <=400 lln-<600 lln ≥600 leerlingen		$R^2=.33$ / $p=.048$ ≥300+<400 > ≥400+<600 .82 > .72		
Geslachtsratio leerlingen -jongens>meisjes -middengroep -meisjes>jongens				$R^2=.27$ / $p=.04$ jongens > meisjes 1.26 > 1.08
Geslachtsratio leerkrachten -mannen>vrouwen -middengroep -vrouwen>mannen			$R^2=.42$ / $p=.0004$ midden > vrouwen .82 > .62 mannen > vrouwen .79 > .62	$R^2=.29$ / $p=.03$ mannen > vrouwen 1.25 > 1.06
Proportie deeltijdsen -minst deeltijdsen -middengroep -meest deeltijdsen				$R^2=.26$ / $p=.047$ minst DT > meest DT 1.24 > 1.05
Statuut leerkrachten -meest vastbenoemden -middengroep -minst vastbenoemden				$R^2=.32$ / $p=.02$ meest vast > midden 1.26 > 1.07

3. In elk veld wordt in de 1^e regel de R^2 en de p-waarde gegeven voor de relatie tussen de variabelen die staan in de eerste kolom of in de bovenste rij. In de tweede regel vindt men de variabelen die op een significante wijze (op 5% niveau) van elkaar verschillen alsook de richting van het verschil. In de 3^e regel worden de waarden van de juist vermelde variabelen gegeven. De 4^e en 5^e regel geven dezelfde informatie als resp. regel 2 en 3, maar voor andere kenmerken.

Ervaring directie -meest ervaring -middengroep -minst ervaring	$R^2=.35$ / $p=.01$ midden > meest erv .66 > .58 minst erv > meest erv .67 > .58			
Leerkrachten- kenmerken				
Geslacht			$R^2=.05$ / $p=.0001$ man > vrouw .79 > .61	$R^2=.01$ / $p=.0002$ man > vrouw 1.21 > 1.09
Leeftijd ≤ 36 jaar >36 j.-≤46j >46 jaar				$R^2=.007$ / $p=.03$ ≤36 > >46 1.2 > 1.09
Onderwijserva- ring (jaren) <10 jaar ≥10 j - <20 j ≥20 jaar			$R^2=.008$ / $p=.02$ ≥10 + <20>≥20 .73 > .65	$R^2=.01$ / $p=.005$ ≥10+<20 > ≥20 1.2 > 1.08 <10 > ≥20 1.16 > 1.08
Arbeidssituatie -voltijds (VT) -deeltijds (DT)	$R^2=.005$ / $p=.03$ DT > VT .67 > .64		$R^2=.006$ / $p=.01$ VT > DT .72 > .65	
Diploma -PHO -HOB -Universiteit -G.P.B.			$R^2=.03$ / $p=.0001$ HOB > PHO .82 > .62 UNIV > PHO .75 > .62	

Oordeel over werking participatieraden:	Perceptie leerkrachten gemiddeld oordeel over werking van volgens directie bestaande participatie-organen op schaal van 0 tot 1.
Onmisbaarheid van participatieraden:	Perceptie leerkrachten over onmisbaarheid van volgens directie bestaande participatie-organen voor bewaking van onderwijskwaliteit op schaal van 0 tot 1.
Wens tot deelname besluitvorming beheer:	Perceptie leerkrachten gemiddelde betrokkenheidswens in besluitvorming rond beheer en organisatie op schaal van 0 tot 2.
Wens tot deelname onderwijskundige:	Perceptie leerkrachten gemiddelde betrokkenheidswens in besluitvorming rond onderwijskundige topics op schaal van 0 tot 2.

van de leerkrachten. Hierbij werden het net, het onderwijsaanbod en de schoolgrootte als controlevariabelen gehanteerd. Deze drie variabelen werden gekozen omdat zij een bijzondere betekenis kunnen hebben voor het schoolbeleid. Vervolgens wordt er onderzocht of de 23 scholen op een bepaalde wijze kunnen getypeerd worden wat betreft de wens van de betrokkenheid van de leerkrachten in het schoolbeleid.

De eerste reeks vaststellingen wordt gedaan op basis van variantie-analyse. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de GLM-procedure (TUKEY) van SAS (1990, 891 e.v.). Bij de toetsing op schijnbaarheid wordt voor elk significant verband de variantie tussen

de leerkrachtengemiddelden beschreven in relatie met één of twee schoolvariabelen. Voor elke onafhankelijke variabele en voor elk model dat in de analyse wordt opgenomen, wordt de proportie van de verklaarde variantie (R^2) aangegeven. Voor de variantie-analyse waarbij meer dan twee variabelen in de analyse worden betrokken, wordt er gebruik gemaakt van de procedure TYPE III SS. Hierin wordt het effect van één variabele getoetst, gegeven een andere variabele, als ook de interactie tussen de twee variabelen. De typing van de scholen, ten slotte, gebeurde met behulp van Ward's Minimum Variance Cluster Analysis (SAS, 1990, 519 e.v.).

Tabel 2. Variantie-analyse van de relatie tussen onderwijstype en het oordeel van de leerkrachten over de werking van de overlegorganen, gecontroleerd voor grootte en onderwijsaanbod van de school

Verband oordeel over de werking participatieraden met	Df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen (p < .05)
Type	2	.61	21.58	.0001	.04	beide types > type 1, beide types > type 2
Model type grootte	9	.22	7.92	.0001	.06	
var type	2	.65	23.17	.0001		beide types > type 1, beide types > type 2
var grootte	3	.10	3.5	.02		400-600 > -300
var type * grootte	4	.14	5.12	.0004		
Model type aanbod	9	.26	9.39	.0001	.07	
var type	2	.81	29.36	.0001		beide types > type 1, beide types > type 2
var aanbod	4	.06	2.02	n.s.		ASO-TSO > ASO1, TSO-BSO > ASO
var type * aanbod	3	.27	9.86	.0001		

IV. DE RESULTATEN

A. De visie van de leerkrachten

1. De kwaliteit van de werking van de overlegorganen

De kwaliteit van de werking van de overlegorganen werd door de leerkrachten gemiddeld 0.65 op 1 geschat. Dit cijfer was zeer verschillend in de 23 scholen: de laagste waardering was 0.44 en de hoogste 0.77. Er werden geen significante verschillen vastgesteld op basis van de onderzochte kenmerken van de leerkrachten, tenzij op één gebied (zie tabel 1). Deeltijdse leerkrachten (0.67 op 1) hadden een hogere waardering voor de werking van de overlegorganen dan de voltijdse leerkrachten (0.64 op 1). Maar er moet meteen opgemerkt worden dat er bitter weinig van de variantie in de appreciatie van de overlegorganen wordt verklaard door de arbeidssituatie van de leerkrachten. Schoolkenmerken gaven niet veel meer verschillen, tenzij op twee punten. In scholen waar type I en type II (0.73 op 1) samen werden georganiseerd, dus scholen die in een overgangssituatie verkeerden, schatten de leerkrachten de waarde van de overlegorganen gemiddeld hoger in dan in zuivere type I (0.63 op 1) of in zuivere type II scholen (0.61 op 1). Het feit dat scholen belangrijke beslissingen moeten nemen of moesten nemen, gaf wellicht een hoger aanzien aan deze raden. Zij bewezen hierdoor hun bruikbaarheid. Ook stelden we vast dat leerkrachten in scholen met zeer ervaren directies (meer dan 15 jaar ervaring) de overlegorganen minder waardeerden (0.58 op 1) dan in scholen waar de directie minder dan zeven jaren of tussen de zeven en de vijftien jaren ervaring hadden (0.73 op 1). Een redelijke veronderstelling is dat meer ervaren directies zelf meer leiding ga-

ven en daardoor de indruk bij de leerkrachten wekten dat de overlegorganen niet zo belangrijk waren. Er moet meteen aan deze vaststellingen worden toegevoegd dat de meeste schoolkenmerken die we onderzochten geen significante verschillen bewerkten op dit domein. Dit was het geval met het net, het onderwijsaanbod, de schoolstructuur, de schoolgrootte, de geslachtsratio van de leerkrachten en van de leerlingen en de proportionele verdeling van de leerkrachten volgens hun arbeidsstatus, hun diploma, hun statuut, hun leeftijd en hun ervaring in de school.

Deze verbanden op schoolniveau hebben we vervolgens onderzocht op persoonsniveau en daarenboven de vraag gesteld of deze verbanden zich handhaven wanneer wordt gecontroleerd voor de grootte van de school en het onderwijsaanbod. De vaststellingen lopen in dezelfde lijn als hierboven, ofschoon er duidelijk een kleiner deel van de variantie wordt verklaard. In scholen waarin de twee onderwijstypes aanwezig waren, bleken leerkrachten meer tevreden te zijn over de werking van de overlegorganen dan in de scholen die vroeger enkel VSO of traditioneel onderwijs organiseerden. Ook bij controle voor schoolgrootte en onderwijsaanbod bleef de relatie behouden, ofschoon niet zuiver. Tabel 2 maakt immers duidelijk dat de werking van de overlegorganen vooral in TSO-BSO- en ASO-TSO-BSO-scholen of grote scholen met de twee onderwijstypes hoog werd gewaardeerd.

Net zoals daarjuist op schoolniveau, kan ook nu worden vastgesteld dat hoe minder ervaren de directie (ervdir in tabel 3) van de school van de leerkrachten was, des te meer waren zij tevreden over de werking van de overlegorganen. Wat ook de schoolgrootte, het onderwijsaanbod of het net was, deze relatie hield stand. Verschillende verklaringen zijn hier mogelijk. Zij blijven echter, net als hierboven, hypothesen. Ten eerste zou het kunnen dat de participatieraden een goe-

Tabel 3. Variantie-analyse van de relatie tussen ervaring van de directie en het oordeel van de leerkrachten over de werking van de overlegorganen, gecontroleerd voor grootte en onderwijsaanbod van de school en schoolnet

Verband Oordeel over werking participatie-raden	Df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen (p < .05)
Ervaring dir (ervdir)	2	.79	28.06	.0001	.05	minst erv > meest erv, midden > meest erv
Model ervdir grootte	9	.27	9.64	.0001	.08	
var ervdir	2	.80	29.07	.0001		minst erv > meest erv, midden > meest erv
var grootte	3	.17	6.15	.0004		300-400 > 300, 400-600 > 300, 600+ > 300
var ervdir * grootte	4	.10	3.47	.008		
Model ervdir aanbod	8	.30	10.91	.0001	.08	
var ervdir	2	.28	10.12	.0001		minst erv > meest erv, midden > meest erv
var aanbod	4	.08	2.87	.02		ASO > ASO-TSO-BSO
var ervdir * aanbod	2	.33	12.16	.0001		
Model ervdir net	5	.38	13.58	.0001	.06	
var ervdir	2	.10	3.63	.03		minst erv > meest erv, midden > meest erv
var net	1	.02	.64	n.s.		geen sign. groepsverschillen
var ervdir * net	2	.15	5.54	.004		

de aanvulling voor minder ervaren beleidsvoerders waren. Maar het zou ook kunnen dat minder ervaren directies meer openstonden voor participatie van leerkrachten aan het beleid. Het is echter eveneens duidelijk dat deze verbanden niet onbediscuteerbaar zijn. De werking van de overlegorganen werd immers vooral hoog ingeschat in vrije scholen en in ASO- en TSO-BSO-scholen met minder ervaren directies (zie tabel 3).

2. De onmisbaarheid van de overlegorganen voor het behoud van de kwaliteit van het onderwijs

De onmisbaarheid van de overlegorganen voor het behoud van de kwaliteit van het onderwijs werd door de leerkrachten hoger ingeschat dan het oordeel over de werking van de participatie-organen, nl. 0.78 op 1. Dit cijfer was ook zeer verschillend van school tot school. Het hoogste cijfer was 0.97 en het laagste 0.68. Participatie-organen werden in sommige scholen bijna als essentieel gezien voor het beschermen van de kwaliteit van het onderwijs, terwijl deze in andere als een interessant, maar toch niet onmisbaar instrument werden gezien. Of de overlegorganen als onmisbaar voor de kwaliteitsbewaking van onderwijs werden gezien, was veeleer afhankelijk van de eigenheid van de school dan wel van andere kenmerken, vermits de leerkrachtenkenmerken en de schoolkenmerken geen significante verschillen lieten zien, tenzij in één situatie (zie tabel 1). In de scholen met 300 tot 400 leerlingen werd de functie van kwaliteitsbewaking door de raden hoger ingeschat (0.82) dan in scholen van 400 tot 600 leer-

lingen (0.72). Wellicht verschilde de zichtbaarheid van de werking van deze raden in deze twee types scholen. Nochtans is het niet correct te stellen dat enkel in kleinere scholen de leerkrachten de raden als zeer onmisbaar voor het behoud van de kwaliteit inschatten aangezien de kleinste scholen (minder dan 300 leerlingen) zich op dit vlak niet onderscheiden van de grotere scholen.

Kan dit verband op schoolniveau ook worden teruggevonden op het leerkrachtenniveau? Dit kan tot op zekere hoogte. Er zijn evenwel afwijkingen. In grote lijnen klopt het dat leerkrachten in kleinere scholen de overlegorganen meer onmisbaar vonden dan hun collega's in grotere scholen. Nochtans was het duidelijk dat in de grootste scholen (meer dan 600 leerlingen) de onmisbaarheid van deze raden sterker werd beklemtoond dan in de iets kleinere scholen (tussen 400 en 600 leerlingen). Ofschoon schoolgrootte slechts een klein deel van de variantie verklaart, blijkt deze factor voor het oordeel over de onmisbaarheid van de raden wel een sterke factor te zijn, vermits hij betekenisvol blijft als men controleert voor onderwijsaanbod en net. Waarom leerkrachten nu juist in kleinere scholen meer nood hadden aan deze overlegorganen is niet duidelijk. Misschien is het omdat de leerkrachten hier deze raden zagen als een middel om meer afstand te nemen tegenover de directie. Maar het zou eventueel ook kunnen dat zij deze raden als een belangrijke aanvulling zagen in de samenwerking tussen leerkrachten en directie (zie tabel 4). Dit zijn hypothesen die enkel door verder onderzoek kunnen worden beantwoord.

Tabel 4. Variantie-analyse van de relatie tussen schoolgrootte en het oordeel van de leerkrachten over de onmisbaarheid van de overlegorganen, gecontroleerd voor onderwijsaanbod van de school en schoolnet

Verband Onmisbaarheid participatieraden	Df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen (p < .05)
Grootte	3	.54	6.17	.0004	.02	300-400 > 400-600, 600+ > 400-600, -300 > 400-600
Model grootte aanbod	10	.18	2.08	.02	.02	
var grootte	3	.48	5.4	.001		300-400 > 400-500, 600+ > 400-600
var aanbod	4	.03	.32	n.s.		geen sign. groepsverschillen
Model grootte net	6	.35	3.95	.0007	.02	
var grootte	3	.58	6.54	.0002		300-400 > 400-600, 600+ > 400-600, -300 > 400-600
var net	1	.10	1.15	n.s.		geen sign. groepsverschillen

3. Wens tot deelname aan besluitvorming inzake beheer en organisatie van de school

Gans in overeenstemming met vroegere vaststellingen is het feit dat leerkrachten eigenlijk niet sterk betrokken willen zijn op de *besluitvorming inzake het beheer en de organisatie van de school* (0.69 op 2), maar veel meer op de *besluitvorming over de onderwijskundige problemen van de school* (1.14 op 2). Hier moet opnieuw de aandacht worden gevestigd op de grote verschillen tussen de scholen (zie tabel 1). Wat de wens tot betrokkenheid op de besluitvorming inzake beheer en organisatie van de school betreft, varieerden deze cijfers tussen 0.45 en 1.03, terwijl dit voor de wens tot betrokkenheid op de pedagogische besluitvorming ging van 0.91 tot 1.32.

Beheer en organisatie van de school lijkt veeleer een punt te zijn dat mannen aanspreekt dan wel vrouwen. Dit blijkt uit twee vaststellingen. Op de eerste plaats waren mannen (0.79 op 2) er veel meer in geïnteresseerd dan vrouwen (0.61 op 2). En ten tweede drukten leerkrachten in scholen waar er meer mannen dan vrouwen werkten (0.79 op 2) meer de wens uit bij het beheer en de organisatie betrokken te worden dan in scholen met een meerderheid vrouwelijke leerkrachten (0.62); zelfs waar er ongeveer evenveel vrouwen als mannen werkten, was het cijfer hoger (0.82) dan in scholen met hoofdzakelijk vrouwelijke leerkrachten. De klassieke taakverdeling in het gezin heeft wellicht voor gevolg dat vrouwelijke leerkrachten minder geïnteresseerd zijn in bijkomende verantwoordelijkheden in de school.

Deze laatste vaststelling hebben we wat nader onderzocht. We hebben de vraag gesteld of leerkrachten in scholen met overwegend mannen of met evenveel vrouwen als mannen in vergelijking met leerkrachten uit scholen met overwegend vrouwelijk personeel

meer wensen te participeren aan de besluitvorming over beheer en organisatie van de school wanneer men controleert voor schoolgrootte, onderwijsaanbod of net. Dit blijkt het geval te zijn. Twee opmerkingen moeten hier echter worden gemaakt. Ten eerste verklaart deze variabele slechts een klein deel van de variantie. En ten tweede wordt er een interactie vastgesteld tussen de sekseratio van de leerkrachten in de school en de schoolgrootte: vooral leerkrachten uit kleine scholen met een overwicht aan vrouwen of een gemengd personeel scoorden hoog (zie tabel 5). Maar even belangrijk is het op te merken dat in scholen met overwegend vrouwelijke leerkrachten de leerkrachten lager scoorden naarmate de schoolgrootte toenam.

Verder stelden we vast dat de leerkrachten met een ervaring van 10 tot 20 jaar (0.73) meer bij de besluitvorming inzake beheer van de school wilden betrokken worden dan de leerkrachten met meer dan twintig jaar ervaring (0.65). Het is wellicht zo dat deze wat meer ervaren leerkrachten uitkijken naar wat anders dan lesgeven en dat de oudere leerkrachten zich wat meer verzoend hebben met hun eigenlijke leerkrachtentaak.

Binnen de verwachtingen valt eveneens dat voltijdse leerkrachten (0.72 op 2) meer geïnteresseerd waren in deelname aan de besluitvorming over het beheer en de organisatie van de school dan de deeltijdsen (0.65 op 2). Ofwel zagen de deeltijdsen het niet zitten om nog wat meer met het beleid van een school bezig te zijn, ofwel hadden zij juist die deeltijdse job gekozen om enkel met onderwijs bezig te zijn. Dit moet echter verder worden onderzocht.

Ten slotte waren ook de leerkrachten met de langste opleiding meer op het beheer en de organisatie van de school betrokken (resp. 0.82 bij afgestudeerden van HOBV van het lange type en 0.75 bij de universitair geschoolden) dan de afgestudeerden van het peda-

Tabel 5. Variantie-analyse van de relatie tussen leerkrachtengeslachtsratio van de school en de wens van de leerkrachten om deel te nemen aan de besluitvorming over beheer en organisatie van de school, gecontroleerd voor schoolgrootte, onderwijsaanbod van de school en schoolnet

Verband Wens deelname besluitvorming beheer en organisatie	Df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen (p < .05)
Geslachtsratio lkr (sekselkr)	2	3.88	24.47	.0001	.04	mannen > vrouwen, midden > vrouwen
Model sekselkr grootte	10	1.37	8.92	.0001	.08	mannen > vrouwen, midden > vrouwen -300 >400-600, -300 >600+, 300-400 >600+
var sekselkr	2	.96	6.25	.002		
var grootte	3	.87	5.64	.0008		
var sekselkr * grootte	5	.77	5.02	.0001		
Model sekselkr aanbod	9	1.08	6.83	.0001	.06	mannen > vrouwen, midden > vrouwen geen sign. groepsverschillen
var sekselkr	2	3.98	25.2	.0001		
var aanbod	4	.20	1.26	n.s.		
Model sekselkr net	4	2.04	12.88	.0001	.05	mannen > vrouwen, midden > vrouwen geen sign. groepsverschillen
var sekselkr	2	3.55	22.44	.0001		
var net	1	.00	.00	n.s.		

gogisch hoger onderwijs (0.62). Opleiding en positie van leerkrachten doen wellicht op een gans andere manier kijken naar schoolmanagement en de plaats van de leerkracht hierin.

Interessant is vast te stellen dat de persoonskenmerken van de leerkrachten de belangrijkste factoren zijn die leerkrachten discrimineren op het vlak van de wens om deel te nemen aan de besluitvorming inzake beheer en organisatie van de school. Enkel de leeftijd, het vak dat de leerkracht onderricht en zijn statuut geven geen significante verschillen. De schoolkenmerken schijnen anderzijds niet veel te betekenen voor de wenselijkheid die leerkrachten formuleren inzake deelname aan de besluitvorming over beheer en organisatie van de school. Van de vijftien schoolkenmerken die wij onderzochten, was er immers slechts één die enige invloed had. Van geen betekenis waren de volgende schoolkenmerken: net, schooltype, onderwijsaanbod, schoolgrootte, sekseratio van leerlingen in de school, de proportionele verdeling van de leerkrachten in de school volgens hun arbeidssituatie, hun diploma, hun statuut, hun leeftijd en hun ervaring. Evenmin waren de karakteristieken van de directie belangrijk: noch haar ervaring, noch haar leeftijd, noch de sekse.

4. Wens tot deelname aan onderwijskundige besluitvorming

Deelname aan de besluitvorming inzake pedagogische topics is duidelijk meer gewenst door leerkrachten. Dit verschilt nochtans ook wederom van de ene categorie leerkrachten tot de andere (zie tabel 1). Mannen waren

(1.21 op 2) hierin meer geïnteresseerd dan de vrouwelijke leerkrachten (1.09 op 2). De jongste groep leerkrachten (jonger dan 36 jaar; 1.2 op 2) was ook duidelijk meer betrokken op het pedagogische dan de oudste categorie (1.09 op 2). Deze trend wordt bevestigd als men rekening houdt met de ervaring van de leerkrachten in de school. Hadden leerkrachten meer dan 20 jaar ervaring in hun school (1.09 op 2) dan wilden zij duidelijk minder betrokken zijn bij de besluitvorming op het pedagogische vlak dan wanneer zij minder dan tien jaar in de school werkten (1.16 op 2) of wanneer dit tussen de tien en de twintig jaar was (1.2 op 2). Er moet meteen toch opgemerkt worden dat er geen verschillen te bespeuren waren als men rekening hield met de arbeidssituatie van de leerkracht, het door hen gedoeerde vak, hun diploma of hun statuut.

Houdt men rekening met de schoolkenmerken dan komt men eveneens tot enkele merkwaardige vaststellingen. Ten eerste is het duidelijk dat de scholen die de 1e en 2e graad verzorgden (1.45 op 2) leerkrachten meer aanspraken dan hun collega's in middenscholen (1.12 op 2) of in scholen met drie graden (1.09 op 2). Ten tweede waren leerkrachten in scholen waar de meerderheid jongens waren (1.26 op 2) meer betrokken op deze participatie aan de pedagogische besluitvorming dan de leerkrachten in scholen met overwegend meisjes (1.08 op 2). Ten derde was de wens voor de deelname aan de pedagogische besluitvorming ook sterker aanwezig waar de meerderheid van de leerkrachten mannen waren (1.25 op 2) dan in scholen met overwegend vrouwelijke leerkrachten (1.06). Ten vierde waren leerkrachten uit scholen met de minst deel-

tijdsen (1.24 op 2) sterker betrokken op de pedagogische besluitvorming dan dezen in scholen met de meeste deeltijdsen. Ten slotte konden wij hetzelfde vaststellen in scholen waar meer dan 87.5% van de leerkrachten vastbenoemd waren (1.26) in vergelijking met scholen waar slechts 77.6% tot 87% van de leerkrachten vastbenoemd waren (1.07).

Elk van deze verbanden hebben we verder onderzocht op het leerkrachtenniveau en nagegaan of deze verbanden overeind bleven als er werd gecontroleerd voor schoolgrootte, onderwijsaanbod en net.

Ten eerste stellen we vast dat wanneer leerkrachten werkten in scholen met enkel de eerste en de tweede graad, zij meer wensten te participeren aan de besluitvorming op onderwijskundig gebied. Deze wens was sterker bij hen dan bij hun collega's in de middenschoolen (MS in tabel 6), de bovenbouwscholen (boven in tabel 6) en de driegradenscholen (3gr in tabel 6). Ook was het zo dat leerkrachten uit bovenbouwscholen meer wensten te participeren dan hun collega's uit driegradenscholen (zie tabel 6). Deze relaties houden stand wanneer schoolgrootte, onderwijsaanbod of schoolnet worden constant gehouden. Er moet wel gewezen worden op enige interactie tussen schoolstructuur enerzijds en onderwijsaanbod en schoolgrootte anderzijds. We vermelden enkel het volgende verband: de wens tot participatie is het hoogst in scholen met de eerste en de tweede graad.

Ten tweede maakt deze variantie-analyse duidelijk dat de relatie tussen de sekseratio van de leerlingen in de school en de wens tot participatie aan de besluitvorming op onderwijskundig gebied overeind blijft wanneer schoolgrootte, onderwijsaanbod of net worden

constant gehouden. In jongensscholen en scholen met ongeveer evenveel jongens als meisjes wilden leerkracht meer participeren aan de onderwijskundige besluitvorming dan in de overwegend meisjesscholen (zie tabel 7).

Voorgaande houdt wellicht verband met het feit dat in jongensscholen vooral mannelijke leerkrachten werken en in meisjesscholen vrouwen ($\chi^2 = 324.78$; $p = .000$). Het blijkt immers dat leerkrachten in scholen met overwegend mannelijke leerkrachten en scholen met ongeveer evenveel mannen als vrouwen, ook wanneer men controleert voor schoolgrootte, onderwijsaanbod of schoolnet, meer wensen te participeren aan de besluitvorming over onderwijskundige topics dan leerkrachten in scholen met overwegend vrouwelijke leerkrachten (zie tabel 8).

Ten vierde kan worden vastgesteld dat leerkrachten uit scholen met het geringste aantal deeltijdsen (DT in tabel 9) meer willen participeren aan de onderwijskundige besluitvorming dan leerkrachten uit scholen met gemiddeld of veel deeltijdse leerkrachten. Dit vraagt weinig betoog. Scholen met een overwegend voltijdse staf zullen wellicht een corps hebben dat samen iets wil doen op onderwijskundig gebied. Zij hebben ook meer kans om elkaar te ontmoeten in of buiten vergaderingen en kunnen op die wijze een grotere betrokkenheid op het onderwijsgebeuren ontwikkelen. Deze relatie houdt stand wanneer men ze bekijkt onder controle voor schoolgrootte, onderwijsaanbod of net. Maar ook hier moet er op interactie tussen de arbeidsituatie van de leerkrachten en de schoolgrootte worden gewezen (zie tabel 9).

Tabel 6. Variantie-analyse van de relatie tussen schoolstructuur van de school van de leerkracht en de wens van de leerkrachten om mee beslissingen te nemen over onderwijskundige topics gecontroleerd voor schoolgrootte, onderwijsaanbod van de school en schoolnet

Verband wens tot deelname onderwijskundige besluitvorming	Df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen (p < .05)
Structuur	3	3.41	13.79	.0001	.04	1+2>MS, 1+2>boven, 1+2>3gr, boven>3gr
Model structuur grootte	9	1.95	8.06	.0001	.07	
var structuur	3	1.65	6.84	.0001		1+2>MS, 1+2>boven, 1+2>3gr, boven>3gr, MS>3gr
var grootte	3	.60	2.48	n.s.		300-400 >-300, 400-600 >-300, 600+ >-300
var structuur * grootte	3	1.83	7.57	.0001		
Model structuur aanbod	10	1.78	7.37	.0001	.07	
var structuur	3	2.44	10.12	.0001		1+2>MS, 1+2>boven, 1+2>3gr, boven>3gr
var aanbod	4	.40	1.65	n.s.		geen sign. groepsverschillen
var structuur * aanbod	3	2.28	9.43	.0001		
Model structuur net	6	1.84	7.47	.0001	.04	
var structuur	3	3.63	14.75	.0001		1+2>MS, 1+2>boven, 1+2>3gr, boven>3gr
var net	1	.80	3.27	n.s.		geen sign. groepsverschillen

Tabel 7. Variantie-analyse van de relatie geslachtsratio van de leerlingen in de school van de leerkracht en de wens van de leerkrachten mee beslissingen te nemen over onderwijskundige topics gecontroleerd voor schoolgrootte, onderwijsaanbod van de school en schoolnet

Verband wens tot deelname onderwijskundige besluitvorming	Df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen (p < .05)
Geslachtsratio lln (sekselln)	2	2.54	10.10	.0001	.02	jongens > meisjes, midden > meisjes
Model sekselln grootte	9	.69	2.75	.004	.02	jongens > meisjes, midden > meisjes geen sign. groepsverschillen
var sekselln	2	2.43	9.64	.0001		
var grootte	3	.03	.10	n.s.		
Model sekselln aanbod	8	.76	3.02	.002	.02	jongens > meisjes, midden > meisjes geen sign. groepsverschillen
var sekselln	2	2.79	11.09	.0001		
var aanbod	4	.15	.60	n.s.		
Model sekselln net	4	1.37	5.43	.0003	.02	jongens > meisjes, midden > meisjes geen sign. groepsverschillen
var sekselln	2	2.48	9.86	.0001		
var net	1	.00	.00	n.s.		

Tabel 8. Variantie-analyse van de relatie geslachtsratio van de school van de leerkracht en de wens van de leerkrachten mee beslissingen te nemen over onderwijskundige topics gecontroleerd voor schoolgrootte, onderwijsaanbod van de school en schoolnet

Verband wens tot deelname onderwijskundige besluitvorming	Df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen (p < .05)
Geslachtsratio lkr (sekselkr)	2	2.64	10.49	.0001	.02	mannen > vrouwen, midden > vrouwen
Model sekselkr grootte	10	.76	3.03	.0009	.03	mannen > vrouwen, midden > vrouwen geen sign. groepsverschillen
var sekselkr	2	2.56	10.16	.0001		
var grootte	3	.05	.19	n.s.		
Model sekselkr aanbod	9	.76	3.01	.0015	.03	mannen > vrouwen, midden > vrouwen geen sign. groepsverschillen
var sekselkr	2	2.95	11.72	.0001		
var aanbod	4	.18	.72	n.s.		
Model sekselkr net	4	1.56	6.2	.0001	.02	mannen > vrouwen, midden > vrouwen geen sign. groepsverschillen
var sekselkr	2	2.97	11.84	.0001		
var net	1	.78	3.12	n.s.		

Dezelfde relatie wordt er gevonden tussen de wens van de leerkrachten om mee te beslissen over onderwijskundige topics en hun plaats in scholen met een bepaalde proportie vastbenoemden. Hoe meer leerkrachten in de school vastbenoemd zijn, des te sterker is de wens om te participeren aan beslissingen op onderwijskundig gebied. Dit verband is steeds significant, wat ook de schoolgrootte, het onderwijsaanbod

of het net is. Doch ook hier moet wederom op interactie tussen statuut enerzijds en aanbod en net anderzijds worden gewezen. Vooral in TSO-BSO- en ASO-TSO-BSO-scholen met de grootste proportie vastbenoemden wordt de wens tot participatie het meest geuit (zie tabel 10). Het moet overigens onderstreept worden dat ook deze factor slechts een klein deel van de variantie tussen de leerkrachten verklaart wat betreft wens tot

Tabel 9. Variantie-analyse van de relatie arbeidssituatie van de leerkrachten in de school en de wens van de leerkrachten mee beslissingen te nemen over onderwijskundige topics gecontroleerd voor schoolgrootte, onderwijsaanbod van de school en schoolnet

Verband wilpart en	Df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen (p < .05)
Arbeidssituatie lkr (arblkr)	2	1.96	7.76	.0004	.01	minst DT > meest DT, minst DT > midden
Model arblkr grootte	10	.77	3.05	.0008	.03	minst DT > meest DT, minst DT > midden geen sign. groepsverschillen
var arblkr	2	1.58	6.3	.002		
var grootte	3	.48	1.91	n.s.		
var arblkr * grootte	5	.59	2.36	.04		
Model arblkr aanbod	9	.64	2.53	.007	.02	minst DT > meest DT, minst DT > midden geen sign. groepsverschillen
var arblkr	2	2.34	9.24	.0001		
var aanbod	4	.21	.84	n.s.		
Model arblkr net	5	.82	3.24	.0065	.02	minst DT > meest DT, minst DT > midden geen sign. groepsverschillen
var arblkr	2	1.98	7.83	.0004		
var net	1	.15	.59	n.s.		

Tabel 10. Variantie-analyse van de relatie statuut van de leerkrachten in de school en de wens van de leerkrachten mee beslissingen te nemen over onderwijskundige topics gecontroleerd voor schoolgrootte, onderwijsaanbod van de school en schoolnet

Verband wilpart en	Df	MS	F	p	R ²	Significante groepsverschillen (p < .05)
Statuut lkr	2	3.79	15.2	.0001	.03	meest vast>minst vast, meest vast>midden
Model statuut grootte	11	.84	3.34	.0002	.03	meest vast>minst vast, meest vast>midden geen significante groepsverschillen
var statuut	2	3.87	15.49	.0001		
var grootte	3	.15	.61	n.s.		
Model statuut aanbod	10	1.84	7.63	.0001	.07	meest vast>minst vast, meest vast>midden TSO-BSO >ASO-TSO, TSO-BSO >ASO-BSO
var statuut	2	4.21	17.48	.0001		
var aanbod	4	1.01	4.19	.002		
var statuut * aanbod	4	2.15	8.92	.0001		
Model statuut net	5	1.95	7.85	.0001	.04	meest vast>minst vast, meest vast>midden geen significante groepsverschillen
var statuut	2	1.75	7.06	.0009		
var net	1	.58	2.36	n.s.		
var statuut * net	2	.96	3.87	.02		

deelname aan de besluitvorming op onderwijskundig gebied.

5. Is er enige samenhang tussen deze variabelen?

Vooraleer de perceptie van de directie te onderzoeken, is het interessant om even na te gaan of er enige sa-

menhang is tussen deze variabelen. Er bestaat een significant doch zwak verband tussen het oordeel over de kwaliteit van de werking van de overlegorganen en het oordeel over de onmisbaarheid van deze organen voor het behoud van de kwaliteit van het onderwijs (KENDALL TAU $b = .11371$; $p = .0001$). Anders uitgedrukt: er is een trend dat leerkrachten die de werking van de

Tabel 11. Significante verbanden tussen school- en directiekenmerken en participatiebeleid in de besluitvorming, gepercipieerd door de directie⁴

Schoolkenmerken	Oordeel over werking participatieraden	Onmisbaarheid van participatieraden	Betrokkenheid besluitvorming beheer en organisatie	Betrokkenheid onderwijskundige besluitvorming
Net	$R^2=.20$ / $p=.03$ gem > vrij .88 > .78	$R^2=.29$ / $p=.008$ vrij > gem .9 > .78		
Leeftijdscategorie leerkrachten -oudste corps -middengroep -jongste corps		$R^2=.27$ / $p=.04$ jong > oud .92 > .81		
Directiekenmerken				
Geslacht	$R^2=.23$ / $p=.02$ man > vrouw .83 > .69			

Oordeel over werking participatieraden:

Perceptie directies gemiddeld oordeel over werking van volgens directie bestaande participatie-organen op schaal van 0 tot 1.

Onmisbaarheid van participatieraden:

Perceptie directies over onmisbaarheid van volgens directie bestaande participatie-organen voor bewaking van onderwijskwaliteit op schaal van 0 tot 1.

Betrokkenheid besluitvorming beheer:

Perceptie directies betrokkenheid leerkrachten bij besluitvorming rond beheer en organisatie op schaal van 0 tot 2.

Betrokkenheid besluitvorming onderwijskundig:

Perceptie directies betrokkenheid leerkrachten bij besluitvorming rond onderwijskundige topics op schaal van 0 tot 2.

overlegorganen hoog achten, eveneens overtuigd zijn van de onmisbaarheid van de raden. Deze beide variabelen schijnen anderzijds helemaal geen verband te hebben met de wens tot deelname aan het onderwijskundige van het schoolbeleid. Leerkrachten die de werking van de raden hoog achten, gaan niet direct wensen meer deel te nemen aan de onderwijskundige besluitvorming (KENDALL TAU $b = -.0332$; $p = .1414$) en dit is evenmin het geval met leerkrachten die de raden als onmisbaar zien (KENDALL TAU $b = -.0057$; $p = .8112$). De wens naar meer participatie is blijkbaar een gevolg van tal van andere factoren.

B. De visie van de directie

De participatie-organen werken volgens de 23 directies op een hoog niveau (0.88 op 1). Dit oordeel verschilde nog merkwaardig van school tot school: het laagste cijfer was 0.63 en het hoogste 1. In het gemeenschapsnet (0.88 op 1) is het oordeel positiever dan in het vrije net (0.78). Daarenboven waren mannelijke directies (0.83 op 1) positiever hierover dan de vrouwelijke (0.69 op 1) (zie tabel 11).

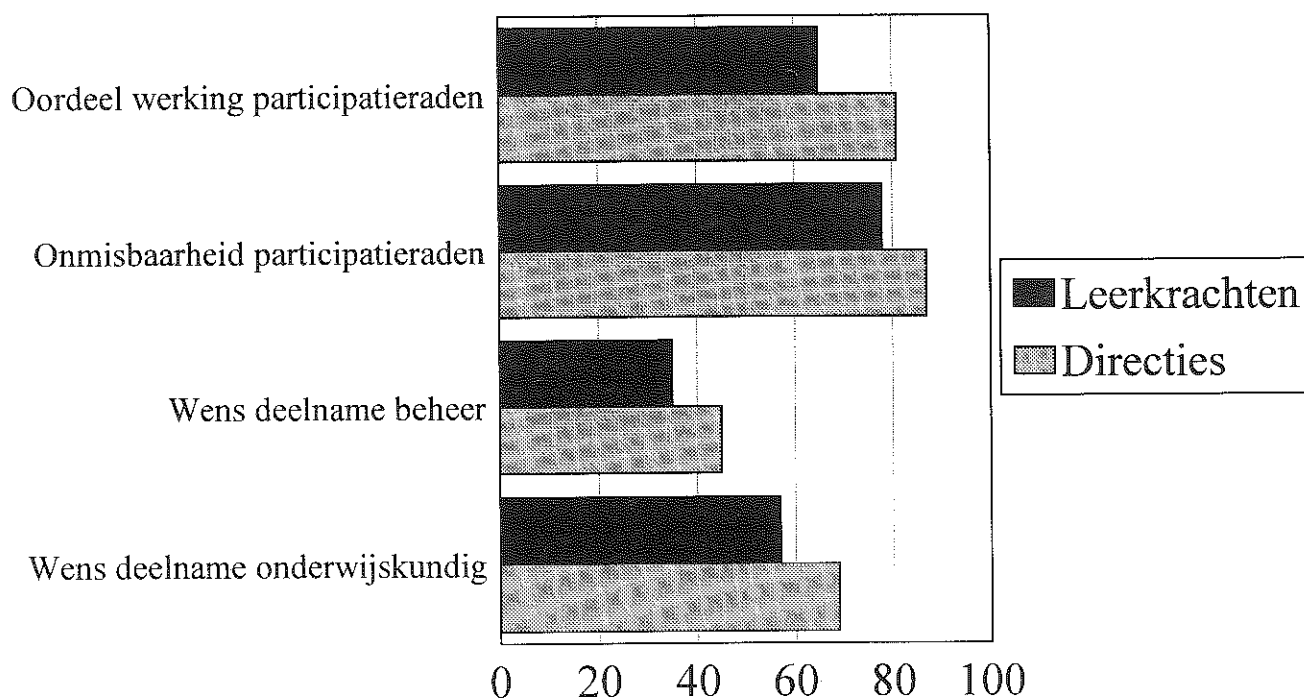
Zeer hoog werd door de schoolleiders ook de onmisbaarheid van deze overlegorganen voor het behoud van de onderwijskwaliteit ingeschat (0.87 op 1). Maar

ook hier was de spreiding van deze cijfers over de scholen zeer groot: het laagste cijfer was 0.64 op 1 en het hoogste was 1 (in 5 scholen). In het vrij onderwijs werd deze onmisbaarheid het hoogst ingeschat, nl. 0.9 op 1 tegenover 0.78 in het gemeenschapsonderwijs. Tevens kon men vaststellen dat de directies op dit vlak ook positiever waren wanneer hun school gemiddeld het jongste leerkrachtencorps (0.92 op 1) had in vergelijking met deze die het oudste corps hadden (0.81 op 1). Voor het overige bleek er geen verband te bestaan tussen het oordeel over de onmisbaarheid van de participatieraden door de directie en de school- en persoonskenmerken. Wat ook het type van de school was, welk onderwijsaanbod men ook had, wat ook de grootte van de school was, wat ook de sekseratio van de leerlingen en de leerkrachten in de school was, enz., de directies waren allen bijna even sterk overtuigd van de onmisbaarheid van de participatieraden.

Zoals vroeger werd gemeld, vroegen wij aan de directies niets over de wensen van de leerkrachten om deel te nemen aan de besluitvorming, maar wel in welke mate leerkrachten werkelijk participeerden aan de besluitvorming. Voor wat de betrokkenheid van de

4. Voor de betekenis van de cijfers in de velden van deze tabel zie voetnoot 3.

Grafiek 1. Visie van leerkrachten en directie op de participatie van leerkrachten aan de besluitvorming in de school



leerkrachten op besluitvorming inzake beheer en organisatie van de school betreft, kwamen zij tot een gemiddelde score van 0.91 op 2. Op het domein van het pedagogische lag dit cijfer merkkelijk hoger, nl. 1.38. Directies waren er in feite van overtuigd dat wat het pedagogische betrof de deelname van de leerkrachten aan de besluitvorming tamelijk hoog was. Afhankelijk van de school varieerde dit tussen het hoogste cijfer 2 en het laagste 0.80 op 2. Dit was minder het geval voor het beheer en de organisatie van de school, maar ook hier was er een merkwaardig verschil van school tot school vast te stellen: het hoogste cijfer bereikte 1.33 op 2 en het laagste 0.33 op 2. Merkwaardig hierbij is dat er geen verschillen werden gevonden tussen de oordelen van de directies rekening houdend met de directiekenmerken en de schoolkenmerken. Het oordeel van de directie leek wel typisch verbonden te zijn met het eigen karakter van elke school.

C. Vergelijking leerkrachten en directies

Men kon verwachten dat het oordeel van de directies en de leerkrachten op deze punten van beleidsparticipatie niet volledig zouden overeenstemmen. De posities van directie en leerkracht zijn immers zeer verschillend. De eersten hadden uit de aard van hun beroep meer aandacht voor de hier besproken thema's en hadden wellicht een beter globaal beeld over het beleidsproces in de school. Leerkrachten waren nochtans

ook geïnteresseerd in het beleid en drukten daarvoor ook hun belangstelling uit. Op elk van de vier onderzochte variabelen scoorden de directies op een significante wijze gemiddeld hoger dan de leerkrachten. Zoals uit grafiek⁵ 1 blijkt, hadden directies een duidelijk positiever oordeel over de werking van de participatieorganen ($p = .0001$) en waren zij er meer dan de leerkrachten van overtuigd dat deze participatieraden onmisbaar waren voor het behoud van de onderwijskwaliteit ($p = .0009$). Zelfs wanneer men de inschatting van de betrokkenheid van de leerkrachten bij de besluitvorming over de schoolorganisatie en over het pedagogische door de directies vergelijkt met de wens van de leerkrachten om aan deze twee punten deel te nemen, dan kan men niet aan de indruk ontkomen dat de directies de eigenlijke participatie van de leerkrachten aan de besluitvorming hoger inschatten dan de leerkrachten het gemiddeld zelf wensen. Of anders uitgedrukt: de directies hebben gemiddeld de indruk dat leerkrachten al meer mogen participeren aan de besluitvorming over de schoolorganisatie ($p = .0055$) en het pedagogische handelen ($p = .0004$) dan de leerkrachten het zelf gemiddeld wensen. Men kan het nochtans ook anders voorstellen: de lagere score van de leerkrachten is een uitdrukking van het feit dat leerkrachten niet zoveel nood voelden om aan de besluit-

5. Elke index in deze grafiek werd gelijkgesteld aan 100.

vorming te participeren omdat zij er reeds voldoende bij betrokken zijn. Met de beschikbare gegevens blijft dit een open vraag.

Dit gemiddeld positiever beeld over de participatieraden afkomstig van de directies in vergelijking met het gemiddeld beeld van de leerkrachten, is in vele scholen terug te vinden, nochtans niet overal. Op één school na, is in elke school de directie positiever over de werking van de participatieraden dan de leerkrachten. De onmisbaarheid van de raden voor het bewaken van de onderwijskwaliteit werd in 5 scholen door de leerkrachten hoger ingeschat dan door de directie. Wat de inschatting van de participatie aan de besluitvorming over de schoolorganisatie aangaat, zijn er 15 directies van de 23 die de feitelijke participatie hoger schatten dan de leerkrachten het wensen. Voor wat de deelname aan de besluitvorming over onderwijskundige topics betreft zijn er 19 scholen waar de directie de deelname van de leerkrachten hoger achtte dan de leerkrachten het wensden.

D. Schooltypes op basis van leerkrachtenkenmerken

Op basis van vorige variabelen is het mogelijk om enkele types te construeren. Hierbij wordt enkel gebruik gemaakt van de antwoorden van de leerkrachten. Op de eerste plaats wordt er een beroep gedaan op het oordeel van de leerkrachten over het functioneren van de participatieraden. Drie types kunnen hier worden onderscheiden.

Ten eerste waren er vijftien *participatiebetrokken scholen* ($R^2 = .558$). In deze scholen waren de leerkrachten gemiddeld tamelijk tevreden over de werking van de participatieraden en waren ze daarenboven sterk overtuigd van de onmisbaarheid van deze raden voor het behoud van de onderwijskwaliteit.

Ten tweede vonden we vier scholen die *participatieraden als een redding zien voor het onderwijs* ($R^2 = .697$). Hier waren de leerkrachten ontevreden over de werking van de participatieraden, maar zagen hen nochtans als een noodzaak om de kwaliteit van het onderwijs te behoeden. In deze scholen droomde men dus van een verbeterde werking van de raden.

Ten derde waren er vier scholen die *participatie als een mogelijkheid tot verbetering van het onderwijs* zien ($R^2 = .882$). In deze scholen waren de leerkrachten gemiddeld tamelijk tevreden over de participatieraden, maar waren zij er minder van overtuigd dat deze raden een bescherming waren voor het behoud van de onderwijskwaliteit.

Een tweede typering kon worden geconstrueerd op basis van de wenselijkheid uitgedrukt door de leerkrachten om te participeren aan de besluitvorming over de schoolorganisatie en/of de pedagogische besluitvorming. Wederom werden er drie types onder-

scheiden. Het eerste type bestond uit vier scholen die *sterk beleidsbetrokken* waren ($R^2 = .722$). In deze scholen wilden de leerkrachten zowel bij het beheer, de organisatie als bij de onderwijskundige besluitvorming betrokken worden.

Daarnaast waren er dertien *tamelijk beleidsbetrokken scholen* ($R^2 = .822$). Hier wilden de leerkrachten enigszins betrokken worden bij de besluitvorming inzake beheer, organisatie en het pedagogische.

Ten slotte waren er zes *zwak beleidsbetrokken scholen* ($R^2 = .905$). Hier verlangden de leerkrachten minder dan gemiddeld betrokken te worden bij het beleid inzake beheer, organisatie en het onderwijskundige.

V. BESLUIT

Op basis van enkele surveys kan met een redelijke waarschijnlijkheid gezegd worden dat het proces van decentralisatie in Vlaanderen gepaard ging met een groeiende belangstelling bij de leerkrachten om te participeren aan de besluitvorming. Meer en meer willen leerkrachten betrokken worden bij het schoolbeleid.

Het onderzoek toonde ook aan dat directie en leerkrachten een verschillende opvatting hebben over de participatie van leerkrachten aan de besluitvorming. Directies schatten de participatiepraktijk hoger in dan de leerkrachten en dit is zowel het geval voor het gemiddelde cijfer van alle leerkrachten als de gemiddelden van de leerkrachten per school, ofschoon er hier enkele afwijkingen werden vastgesteld. De positie van de directie is zo verschillend van deze van de leerkrachten dat deze verschillen wel te verwachten waren. Leerkrachten en directie zien de zaken verschillend. Inzake beleid is de zichtbaarheid van de raden voor beide partijen immers ook anders. Men kan zich hier afvragen of het feit dat directies menen dat leerkrachten meer mogen participeren aan de besluitvorming over de schoolorganisatie en de pedagogische topics dan de leerkrachten zelf wensen, een voldoende reden is om te zeggen dat de leerkrachten reeds meer dan het door hen gewenste niveau van inspraak hebben bereikt in de school. Wellicht niet. Uit deze cijfers kan men wel afleiden dat de directie reeds rechten bij de leerkrachten percipieert die door de leerkrachten zelf niet steeds zo ervaren worden. Wellicht is dit een gevolg van het feit dat directies regelmatig leerkrachten in de raden ontmoeten die wel directe inspraak hebben, terwijl de grote hoop van leerkrachten die inspraak delegeert. Vertegenwoordiging is voor hen niet hetzelfde als zelf beslissen.

Globaal waren de leerkrachten niet zo tevreden over het functioneren van de overlegorganen, in elk geval veel minder dan de schoolleiders. Spijts dit scepticisme willen zij er niet vanaf. Integendeel, de meerderheid noemt ze onmisbaar voor het behoud van de kwaliteit van het onderwijs, een mening die overigens

wordt gedeeld door de directies en dit op een nog meer overtuigende wijze dan gemiddeld de leerkrachten.

Gevraagd naar hun verlangens om deel te nemen aan de besluitvorming inzake beheer en organisatie van de scholen hield de meerderheid de boot af. De directie dacht trouwens dat leerkrachten daarin reeds verder gevorderd waren, ofschoon niet zo ver. Op het onderwijskundige gebied wilden leerkrachten duidelijk meer inspraak, maar ook hier dachten directies dat leerkrachten reeds verder stonden dan zij wilden. Men kan zich hier terecht afvragen – net zoals hierboven – of het oordeel van de directie niet te sterk is ingegeven door hun contact met de vertegenwoordigende leerkrachten in raden, terwijl leerkrachten meer vanuit een delegerende positie oordelen.

Opmerkelijk is ook in dit onderzoek dat er grote discrepanties zijn tussen scholen. Scholen, net zoals andere organisaties, hebben hun eigen leven en dit bepaalt uiteraard sterk het oordeel van schoolleiders en leerkrachten. Het beleid zal met dit gegeven moeten rekening houden. Globale structurele veranderingen zullen niet volstaan om de participatie te verbeteren.

Dit wordt eveneens bevestigd door de vaststellingen die we deden wanneer werd onderzocht of bepaalde structurele variabelen de perceptie van de participatie door leerkrachten en directie niet in één of andere richting bepaalden. Wij zijn er immers van uitgegaan dat bepaalde structurele variabelen zo belangrijk waren voor het beleid dat zij wel voelbaar zouden zijn in de beoordeling van de participatie. Sommige schoolvariabelen bleken echter helemaal geen betekenis te hebben voor het oordeel van de leerkrachten over de participatie. Dit was het geval met het net, het onderwijsaanbod van de school, de gemiddelde leeftijd en de ervaring van de leerkrachten in de school.

Het leek ons nochtans wel zinvol vragen te stellen over de verschillen tussen de netten vermits de beleidsstructuur in het gemeenschapsonderwijs en het vrij onderwijs verschillend is. De cijfers voor de leerkrachten gaven echter geen verschillen aan tussen de netten. Dit was wel het geval voor de opvatting van de schoolleiders in verband met twee afhankelijke variabelen. In het gemeenschapsonderwijs beoordeelden de schoolleiders de werking van de participatieraden positiever dan in het vrij onderwijs, terwijl in dit laatste net de schoolleiders meer overtuigd waren van de onmisbaarheid van de raden voor het beschermen van de onderwijskwaliteit.

Een ander uitgangspunt was dat het verschillend onderwijsaanbod van de scholen een verschillende uitrusting veronderstelt, een verschillend publiek aantrekt en verschillend ingestelde leerkrachten heeft. Vermits dit een betekenis kan hebben voor het beleid, verwachtten wij ook dat leerkrachten en directie de beleidsparticipatie verschillend zouden beoordelen. Dit bleek niet het geval te zijn.

Het leek ons verder ook redelijk te veronderstellen dat de beleidsparticipatie door een gemiddeld ouder en meer ervaren corps anders zou gepercipieerd worden dan door een jong corps. Een ouder corps heeft wellicht niet zoveel nood meer aan mogelijkheden om zijn mening te uiten over het beleid. Men is gewoon geraakt aan de bestaande hiërarchie en is meer gericht op wat er na het schoolleven komt. Deze veronderstelling werd door de feiten tegengesproken.

De andere schoolvariabelen bewerkten wel verschillen, maar in zeer beperkte mate. Zo leren we dat wat betreft het oordeel van de leerkrachten over de kwaliteit van de werking van de participatieraden, het geen belang heeft of leerkrachten in een middenschool werken of in een andere school, in een grote of een kleine school, in een jongens- of een meisjesschool, in een school met veel mannelijke leerkrachten of niet, in een school met veel of weinig deeltijdsen of in een school met veel of weinig vastbenoemden. Dit is eveneens het geval voor het oordeel van de leerkrachten over de onmisbaarheid van de participatieraden voor de bescherming van de onderwijskwaliteit, tenzij op één punt. Leerkrachten in kleine scholen zijn wat meer overtuigd van de onmisbaarheid van de raden dan hun collega's in grotere scholen, maar ook hier moet op afwijkingen worden gewezen. Schoolvariabelen blijken verder ook bijna geen invloed te hebben op de wens van de leerkrachten om deel te nemen aan de besluitvorming over het beheer en de organisatie van de school. Dit ligt anders voor de wens om deel te nemen aan de besluitvorming over het pedagogische. Het oordeel van leerkrachten is immers afhankelijk van de wijze waarop de school in graden is verdeeld, van het feit of het een jongensschool is of niet, van het overwicht van mannelijke leerkrachten in de school of niet, en van het feit of de school veel of weinig deeltijdsen of vastbenoemden heeft.

De persoonskenmerken van de leerkrachten hebben vooral een betekenis voor de wensen die zij hebben tegenover de deelname aan de besluitvorming. Globaal kan men stellen dat mannen meer inspraak wensen dan vrouwen. Dit is ook het geval met jongere en minder ervaren leerkrachten in vergelijking met oudere en meer ervaren collega's. Helemaal binnen het kader van de verwachtingen vallen uiteraard de vaststellingen dat voltijdse leerkrachten meer bij het beheer en de organisatie van de school willen betrokken worden en dat universitair geschoolden zich eveneens zo opstellen. De universiteit leidt wellicht meer dan de andere instellingen op tot beleidsbetrokken werknemers. Maar er moet ook hier ongetwijfeld rekening worden gehouden met het feit dat deze factoren slechts een klein deel van de variantie tussen de leerkrachten verklaren. Hun belangrijkheid mag dus niet overdreven worden.

Voor het beleid blijft het nochtans belangrijk te weten dat bij de leerkrachten niet enkel het verlangen

leeft om les te geven, maar dat zij ook mee willen bepalen binnen welk kader les zal worden gegeven. Dat dit voor het schoolleven positieve effecten heeft, werd duidelijk, ook al konden wij niet terugvinden dat het deelnemen aan participatieraden een direct positief effect zou hebben op de prestaties en het welbevinden van de leerlingen. Het werd ook duidelijk dat leerkrachten zich niet in de plaats van een schoolleider plaatsen. Slechts op bepaalde punten willen zij hun zeg hebben, niet in alles. Er werd ook aangetoond dat niet alle leerkrachten even sterk naar deze participatie aan de besluitvorming uitkijken, maar dat er wel degelijk verschillen zijn tussen leerkrachten onderling en tussen de leerkrachten van verschillende scholen. Oog hebben voor deze verschillen is geen overbodige luxe voor beleidsvoerders.

BIBLIOGRAFIE

- ANDERSON, C.S. (1982), 'The search for school climate: a review of the research', *Review of Educational Research*, 52(3): 368-420.
- BUELENS, M. en G. DEVOS (1992), *Dereguleren: noden en mogelijkheden voor het beheer van onderwijsinstellingen*, Gent, Vlerick School voor Management.
- CORCORAN, T.B. (1985), 'Effective secondary schools', in KYLE, R.M.J. (ed.), *Reaching for excellence: an effective school sourcebook*, Washington, US Department of Education, 71-98.
- DEVOS, G., P. VANDENBERGHE en J.C. VERHOEVEN (1987), *Het reglementair kader van lokaal onderwijsbeleid*, Leuven/Amersfoort, Acco.
- DEVOS, G., P. VANDENBERGHE en J.C. VERHOEVEN (1989), *Schoolbeleid: mogelijkheden en grenzen. Een empirisch onderzoek*, Leuven, Acco.
- LEVINE, D.U. (1992), 'An interpretative review of US Research and Practice dealing with unusually effective schools', in *School effectiveness: research, policy and practice*, P. REYNOLDS en P. CUTTANCE (eds.), London, Cassell, 25-47.
- LUGTHART, E. et al. (1989), *Effectieve schoolkenmerken in het voortgezet onderwijs. Een literatuuroverzicht*, Groningen, Rion.
- MAHIEU, P. (1989), *Mensen, Macht en Management. Een onderzoek in schoolorganisaties*, Leuven/Amersfoort, Acco.
- MORTIMORE, P. et al. (1988), *School matters. The junior years*, Wells (Somerset), Open Books.
- REYNOLDS, D. en K. REID (1985), 'The second stage: towards a reconceptualization of theory and methodology in school effectiveness research', in *Studying school effectiveness*, REYNOLDS, D. (ed.), London, Falmer, 191-204.
- REYNOLDS, D. (1992), 'School effectiveness and school improvement: an updated review of the British literature', in *School effectiveness: research, policy and practice*, D. REYNOLDS en P. CUTTANCE (eds.), London, Cassell, 1-24.
- ROSENHOLTZ, S.J. (1985), 'Effective schools: interpreting the evidence', *American Journal of Education*, 93, 352-388.
- ROSENHOLTZ, S.J. (1989), *Teachers workplace. The social organization of schools*, New York, Longman.
- RUTTER, M. et al. (1986), 'The study of school effectiveness', in *Kwaliteit van het onderwijs in het geding*, VAN DER WOLF, J.C. en J.J. HOX (eds.), Lisse, Swets & Zeitlinger, 32-43.
- RUTTER, M. et al. (1979 (1987)), *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, Wells (Somerset), Open Books.
- SAS (1990), *SAS/STAT USER'S GUIDE. Volume 1, ANOVA-FREQ*, Cary (North Carolina), Sas Institute Inc., 943 p.
- SAS (1990), *SAS/STAT USER'S GUIDE. Volume 2, GLM-VARCOMP*, Cary (North Carolina), Sas Institute Inc., 846 p.
- VAN HOOREWEGHE, B., (1991), *Leerkracht: een luxe job? Jobevaluatie bij leerkrachten secundair onderwijs*, Leuven, HIVA.
- VERHOEVEN, J.C. (1982a), *De leerkrachten uitgedaagd. Een onderzoek over leerkrachten en onderwijsvernieuwing*, Leuven, Sociologisch onderzoeksinstituut.
- VERHOEVEN, J.C. (1982b), 'De spanning tussen bureaucratisering en professionalisering: hinder of steun voor innovatie van leerkrachtengedrag', in *Vernieuwd Secundair Onderwijs 1970-1982. Een confrontatie tussen onderzoek en praktijk*, Studiegroep voor Onderwijsbeleid en -begeleiding (ed.), Leuven, Acco, 199-232.
- VERHOEVEN, J.C. en A. GHEYSEN (1993), *The effectiveness of schooling and Educational resource management in Belgium (Flanders)*, Leuven, Departement Sociologie, Centre for Theoretical Sociology and Sociology of Education, 352 p.
- VERHOEVEN, J.C. en R. VANDENBERGHE (1989), 'Invloed van decentralisatie en deregulering op het schoolbeleid', *Pedagogisch Tijdschrift*, 14(5), 353-369.
- VERHOEVEN, J.C., R. VANDENBERGHE, J. VAN DAMME, M. CLEMENT, D. MAETENS en G. VERGAUWEN (1992), *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Een empirisch Onderzoek in secundaire scholen*, Leuven, Departement Sociologie - Departement Pedagogische Wetenschappen, XXXI + 553 p.

TUDSCHRIEF
V O O R

NDERWIJSRECHT
NDERWIJSBELEID

JAARGANG 1993 • 1994

story
scientia

3

Tweemaandelijks, N°3
januari - februari 1993